

Disponibilidad léxica en inglés de futuros profesores de Educación Primaria

Lexical availability in English of future Primary Education teachers

Guadalupe de la Maya Retamar

Facultad de Educación, Universidad de Extremadura

gmaya@unex.es

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4201-4024>

Magdalena López-Pérez

Facultad de Educación, Universidad de Extremadura

magdalenalopez@unex.es

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-6233-1719>

DOI: 10.17398/1988-8430.32.359

Fecha de recepción: 30/03/2020

Fecha de aceptación: 26/05/2020



De la Maya Retamar, G.; López-Perez, M. (2020). Disponibilidad léxica en inglés de futuros profesores de Educación Primaria. *Tejuelo* 32, 359-390.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.359>

Resumen: Este trabajo analiza la disponibilidad léxica en inglés de 85 profesores de Educación Primaria en formación, con la doble finalidad de determinar la cantidad total de palabras y vocablos actualizados en los distintos centros de interés estudiados, así como de analizar la incidencia en su disponibilidad léxica del sexo o el itinerario de especialización cursado. La metodología seguida es muy similar a la del *Proyecto panhispánico de disponibilidad léxica*, teniéndose también en cuenta criterios específicos de edición de los materiales obtenidos.

Los resultados nos muestran cómo los centros de *Comidas y bebidas*, *Animales* y *La ciudad* se encuentran entre los más productivos, mientras que las *Profesiones* y *La ropa* son en los que menos palabras se actualizan. Por lo que respecta a la incidencia de las variables, las chicas producen una media de palabras totales superior a la de los chicos, aunque la diferencia no resulta ser significativa. En relación con el itinerario de formación seguido en su Grado, son los que han cursado el itinerario de Lengua Extranjera los que producen un número mayor de palabras, resultando significativa la diferencia con los estudiantes que cursan otros itinerarios.

Palabras clave: formación de profesores, lengua inglesa, léxico.

Abstract: The current paper presents the results related to the lexical availability in English of 85 Primary Education teachers in formation, being the objectives of our study to determine the total amount of words and the words available for each centre of interest, as well as to analyse the incidence in the lexical availability of variables such as sex and the specialization course taken. The methodology followed is very similar to that developed in the PanHispanic Lexical Availability Project, also taking into account specific criteria for the edition of the materials obtained.

The results show that food and drinks, animals and city are among the most productive centres, while the professions and clothing are among the least productive. With regards to the incidence of the variables, the girls produce an average of total words higher than that of the boys, although that difference does not turn out to be statistically significant. In relation to the training itinerary followed in their Grade, those who have completed the itinerary of English are those producing a greater number of words, resulting significant the difference with the students who study other itineraries.

Keywords: teachers' training, English language, lexicon.

I

ntroducción

La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto una importante transformación de los estudios universitarios, de la que la formación de Maestros no ha sido ajena. Los cambios sobrevenidos se definen no solo en términos cuantitativos, con la estructuración de los nuevos grados en cuatro años, sino también en términos cualitativos con la definición de un único título de Maestro en Educación Primaria, de carácter generalista. Las antiguas titulaciones, con una formación especializada desde el primer año, se han visto sustituidas por itinerarios de intensificación, de duración variable, aunque en ningún caso inferior a 30 créditos, que cursan aquellos estudiantes que desean profundizar en un ámbito más específico, en muchos casos, coincidente con las especialidades docentes del cuerpo de Maestros.

Al mismo tiempo que se ha producido este cambio, no siempre bien aceptado desde el punto de vista de la formación de los especialistas, se han ido definiendo nuevas necesidades de formación, como es el caso de la que demandan los sistemas de enseñanza bilingüe, cada vez más extendidos en nuestro país. Una de las principales dificultades en su

implantación se centra en la competencia lingüística del profesorado, que debe acreditar, como mínimo, un nivel B2 de Marco común europeo de referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2002). Esta exigencia ha motivado la realización de este estudio, que pretende evaluar la competencia léxica en inglés de maestros en formación y, de modo más concreto, su disponibilidad léxica, lo que nos permitirá, en función de los resultados, realizar cambios en nuestra práctica didáctica con vistas a la mejora de la formación de nuestros estudiantes, de modo que podamos responder de mejor manera a las exigencias y demandas actuales.

1.- La disponibilidad léxica: antecedentes y principios teóricos y metodológicos

La noción de vocabulario disponible surgió a raíz de los trabajos desarrollados en Francia para la creación de un vocabulario de base, primero bajo el nombre de *Françias élémentaire* (Gougenheim, Michéa, Rivenc, y Sauvageot, 1956) y, más tarde, con el de *Français fondamental*, organizado, esta vez, en dos niveles. Este vocabulario básico del francés, auspiciado por el Ministerio de Educación francés, tiene entre sus objetivos una clara finalidad didáctica: facilitar la adquisición del francés a los habitantes de lo que entonces se denomina la Unión Francesa, a los extranjeros y a los inmigrantes llegados al país, asegurando, así, una rápida difusión de la lengua. Si bien, el primer criterio retenido para su elaboración es el de la frecuencia, rápidamente sus autores se enfrentan a un problema con el primer listado obtenido: mientras que las palabras gramaticales son muy numerosas en las altas frecuencias y la presencia de verbos es relativamente estable, la aparición de los adjetivos y sustantivos es escasa cuando se utilizan listas de frecuencia decreciente, siendo además los sustantivos concretos prácticamente inexistentes. Esto se debe a lo que Michéa (1950) caracteriza como palabras temáticas, aquellas que encontramos en cualquier texto pues no dependen del tema elegido, y atemáticas, en su mayoría sustantivos concretos, en estrecha dependencia de un tema particular.

Es en este contexto, en el que se opta por incluir un nuevo criterio de selección, el de la disponibilidad que, junto con el recurso a la lengua hablada, gracias a la utilización de grabaciones, constituyen, a juicio de sus creadores (Gougenheim, Michéa, Rivenc, y Sauvageot, 1964), los aspectos innovadores del proyecto. Es, de nuevo, Michéa (1953: 340) el que define una palabra disponible como aquella que:

[...] sans être particulièrement très fréquent, est cependant toujours prêt à être employé et se présente immédiatement et naturellement à l'esprit au moment où l'on a besoin. C'est un mot qui, faisant partie des associations d'idées usuelles, existe en puissance chez le sujet parlant, dès que ces associations entrent en jeu.

Así, las palabras generadas por asociación de ideas, a partir de un centro de interés y ordenadas según la frecuencia, nos permiten establecer el listado de palabras más disponibles para ese centro. De este modo, combinando el vocabulario de frecuencia con el vocabulario disponible, obtenemos el vocabulario necesario.

Como hemos mencionado anteriormente, el método utilizado por Gougenheim *et al.* (1956, 1964) para la obtención del léxico disponible está basado en los centros de interés, método ya utilizado por Michéa en 1950. Los investigadores pasaron una encuesta a escolares franceses residentes en distintos departamentos, en la que estos debían proporcionar las 20 palabras que consideraran más útiles para cada uno de los 16 centros de interés de que constaba la prueba. Se trataba pues de listas cerradas, aspecto que variará en trabajos posteriores, y con un límite de tiempo de quince minutos para completar cada centro de interés. Asimismo, se estudian, como se hará también más tarde, diferencias de orden geográfico, que no son muy importantes, o sociológico, en las que sí se constatan discrepancias notables según el medio (urbano o rural) y el sexo.

Este trabajo, considerado el pionero de los estudios de disponibilidad léxica, será continuado, en el ámbito del francés como lengua materna o segunda, por otros estudiosos (Dupré, 2007; Gontier,

1986; Mackey, Savard, y Ardouin, 1971; Rodriguez, 2006, entre otros) que comparan el vocabulario común de Francia con el de otras regiones francófonas o analizan la disponibilidad léxica en francés de estudiantes de diferentes contextos.

Por lo que respecta al inglés, los trabajos se inician con Dimitrijevic (1969), que se centra en la disponibilidad léxica de estudiantes escoceses de secundaria. Este investigador introduce algunas modificaciones con respecto a la metodología seguida en los estudios originales e incluye la inteligencia como variable de estudio.

Es en el ámbito hispánico en el que los trabajos de disponibilidad se desarrollan de un modo más amplio, dando lugar a estudios sobre el léxico disponible de comunidades y países a un lado y otro del Atlántico, que se inician con el desarrollado por López Morales (1973) en San Juan de Puerto Rico. Muchas de estas investigaciones se enmarcan en el *Proyecto panhispánico de disponibilidad léxica*, nacido con el objetivo de elaborar diccionarios de disponibilidad léxica de diferentes áreas del mundo hispánico y establecer comparaciones de distinto orden (Borrego, Bartol, Fernández, y Hernández, 2014). Para ello, se hizo necesaria la concreción de unas pautas de actuación comunes, tales como uniformidad de la muestra en número -400- y nivel de estudios -preuniversitario-, condiciones y modo de recolección del material -listas abiertas, limitación de dos minutos para cada centro, pruebas escritas y colectivas-, centros de interés -los tradicionales del primer estudio, con la inclusión de alguno nuevo según objetivos de los estudios-, variables básicas de estudio -sexo, zona geográfica, tipo de centro y nivel sociocultural- y homogeneización de criterios de edición del léxico obtenido.

Con respecto a los desarrollos metodológicos (Paredes García, 2012), los trabajos hispánicos han contribuido no solo a una mejora en el tratamiento estadístico de los datos, sino también al desarrollo de fórmulas matemáticas para explicar adecuadamente la relación entre el conocimiento y la producción léxica, entre las que destacan el índice de

disponibilidad léxica (López y Strassburguer, 1991) y el índice de cohesión (Echevarría, 1991).

2.- La evaluación de la competencia léxica en lenguas extranjeras a través de la disponibilidad léxica

En el apartado anterior nos centrábamos en los trabajos que evalúan la disponibilidad léxica en la lengua materna de los encuestados, que no solo son muy numerosos, sino que cuentan ya con una cierta tradición. Sin embargo, no ha sido hasta muy recientemente cuando los investigadores se han interesado por este tema en la educación en lenguas extranjeras y en el campo de estudio del vocabulario. Las últimas dos décadas nos han permitido asistir a un aumento lento pero consistente de trabajos realizados con lenguas no nativas: español, inglés y, en menor medida, francés como lenguas extranjeras, conformando una cada vez más extensa investigación que examina estudiantes de diferentes contextos educativos, procedencias, edades y niveles de conocimiento y aborda la influencia de nuevas variables, no exploradas anteriormente.

Es Carcedo González (1998, 2000) el precursor de la aplicación de la disponibilidad léxica al ámbito del español como lengua extranjera (ELE, en adelante), analizando el léxico disponible de estudiantes finlandeses de español y ocupándose, como señala López González (2014), en su revisión sobre el desarrollo de esta área en ELE, de una gran variedad de aspectos. Por su parte, en el caso del inglés, son Germany y Cartes (2000), las primeras en estudiar el léxico disponible en tres centros de interés en estudiantes chilenos que pertenecen a tipos de centros distintos. Puesto que no es posible en un trabajo de estas características hacer una revisión detallada de todos los estudios realizados, expondremos a continuación las principales conclusiones de las investigaciones realizadas al respecto.

Por lo que respecta a las pautas metodológicas, los trabajos siguen, de modo general, las establecidas para el *Proyecto panhispánico de disponibilidad léxica*, aunque se aprecian algunas diferencias en los

distintos trabajos. Así, en relación con los encuestados, los acuerdos alcanzados en la reunión de los integrantes del Proyecto celebrado en el País Vasco en 1999, establecían que la muestra debía estar compuesta por estudiantes de nivel preuniversitario. Si bien la mayoría de los estudios se centran en la etapa educativa de secundaria, en sus niveles inferiores (De la Maya, 2015; Fernández Fontecha, 2010) y superiores (Canga Alonso, 2017), los hay que abordan la disponibilidad léxica de estudiantes de Primaria (Jiménez Catalán y Ojeda Alba, 2009a; Mora Ramos, 2017), de estudiantes universitarios de grado (Ferreira, 2006) y de postgrado (Santos Díaz, 2015a) e, incluso, estudiantes de la tercera edad (Martínez-Adrián y Gallardo-del-Puerto, 2017).

En cuanto a los centros de interés, la idoneidad de los tradicionales y la inclusión de nuevos temas en los trabajos específicos sobre lenguas extranjeras, no ha estado exento de cierto debate (Bartol Hernández, 2014; González Fernández, 2014; Paredes García, 2014). En general, se suele encuestar acerca de los centros de interés del estudio de Gougenheim *et al.* (1956, 1964), aunque, en algunos casos, se limita el número de centros (Germany y Cartes, 2000, se centran solo en tres) o se eliminan algunos de ellos, generalmente los menos productivos (trabajos del campo y el jardín, calefacción e iluminación, por ejemplo). En otros, se añaden centros que responden a los objetivos e intereses de los distintos trabajos: *Colores* (Jiménez y Ojeda, 2009a), *Acciones de cada día* (Sifrar Kajan, 2009), *Contaminación y medio ambiente* (Ferreira, Echevarría, y Echeverría, 2010), *Emociones* (Jiménez y Dewaele, 2017), *Ordenadores e internet* (Santos Díaz, 2015a) o *Educación*, como en el presente trabajo, por citar unos cuantos.

Por lo que se refiere a las variables de estudio, además de las tradicionales de los estudios de disponibilidad (sexo, tipo de centro, ubicación y nivel sociocultural), se incluye el análisis de variables específicas del ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras. Algunas de ellas, como el nivel de estudios, la lengua materna de los encuestados y el conocimiento de otras lenguas, están presentes en prácticamente todos los trabajos, mientras que otras, como el uso de la LE, la lectura, las

estancias en el extranjero (Santos Díaz, 2015b, 2017, 2018), el programa de enseñanza (Fernández y Jiménez, 2015) o la tipología lingüística (Martínez-Adrián y Gallardo-del-Puerto, 2017) son objeto de análisis solo en algunos de ellos.

Finalmente, desde el punto de vista metodológico, la limpieza de corpus en los distintos trabajos, esto es la validación de las respuestas y la revisión y unificación de los datos obtenidos, sigue las normas de edición del *Proyecto panhispánico* así como el exhaustivo trabajo de Samper Padilla (1998). No obstante, cuando los datos provienen de informantes estudiantes de lenguas extranjeras, existen ciertas casuísticas que requieren la toma de decisiones específicas. A este respecto los trabajos de Carcedo González (2000) y Samper Hernández (2002) constituyen referencias fundamentales.

En relación con los resultados acerca de las variables analizadas en este estudio, los distintos trabajos obtienen conclusiones distintas. Por lo que respecta a la variable sexo, muy presente en estos estudios, su análisis ha revelado resultados, en ocasiones, contradictorios. De un lado, existen trabajos en los que esta variable no parece tener incidencia (Carcedo González, 2000; Samper Hernández, 2002), mientras que, en otros, las diferencias suelen ser favorables a las chicas, aunque el análisis estadístico revela diferencias significativas en unos casos (Agustín y Fernández, 2014; Fernández Fontecha, 2010; Jiménez y Ojeda, 2009b) y, en otros, no (González Fernández, 2013). Otro resultado interesante puesto de manifiesto en el trabajo de Jiménez y Ojeda (2009b) es la existencia de una interacción significativa entre los centros de interés y el sexo, pues las diferencias entre chicas y chicos en el número total de palabras actualizadas es mayor en unos centros que en otros.

Con respecto al itinerario de formación, tan solo conocemos un estudio que haya abordado la disponibilidad léxica en inglés de profesorado en formación, aunque se trata del profesorado de secundaria (Santos Díaz, 2015a). En su trabajo, la investigadora muestra cómo las especialidades de lenguas extrajeras (inglés y francés), aunque no la de

Hostelería y Turismo, también con una fuerte carga en asignaturas de idiomas, ocupan los primeros rangos en promedio del índice corregido de descentralización léxica.

De esta breve presentación de resultados, se desprende la necesidad de realizar un mayor número de estudios que permitan profundizar sobre los resultados contradictorios que arrojan ciertas variables, como el sexo. Asimismo, es un hecho la escasez de trabajos desarrollados con la finalidad de evaluar el léxico disponible de futuros profesores, pues solo conocemos algunos con este tipo de muestra pero que se centran en la competencia en lengua materna (Herranz Llácer, 2018). Por todo ello, el presente artículo pretende contribuir a paliar esa falta de estudios, analizando la disponibilidad léxica de maestros de inglés en Educación Primaria, con el fin de caracterizar y determinar la cantidad total de palabras y vocablos producidos en cada uno de los centros de interés analizados, así como de proporcionar respuestas a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Hay diferencias cuantitativas en la producción léxica tomando en consideración el sexo de los estudiantes?
2. ¿Producen un mayor número de palabras los estudiantes que cursan el itinerario de inglés y, por tanto, los futuros profesores de esta materia en Educación Primaria?

3.- Metodología

El diseño de investigación utilizado es de tipo transversal, descriptivo no correlacional. El muestreo realizado fue no probabilístico e intencional.

3. 1.- Muestra

Los sujetos de la investigación son futuros profesores de Educación Primaria que se encontraban cursando cuarto curso del Grado de Educación Primaria en la Facultad de Educación de la Universidad de

Extremadura durante el curso 2018/2019. La muestra total se haya compuesta por 85 estudiantes (N=85), que representan un 43% del total de la población, donde el número de hombres (n=28; 35%) y el de mujeres (n=52; 65%) varía considerablemente. Por otra parte, la media de edad de los sujetos es de 22,69 ($\pm 2,64$).

Por lo que respecta a su formación en inglés, todos ellos han estudiado las mismas asignaturas obligatorias: “Inglés para Primaria I” (6 cr.) y “Enseñanza aprendizaje del inglés en Educación Primaria” (6 cr.), en segundo y tercer curso respectivamente. En el cuarto año, los alumnos optan por itinerarios de intensificación que permiten una especialización en un área de Primaria concreta, coincidente con las especialidades del cuerpo de Maestros. En el caso del Itinerario de Lengua Extranjera -Inglés- los alumnos han cursado de tres a cuatro asignaturas optativas de y en Inglés. La distribución por itinerarios, en términos absolutos y porcentaje de la muestra, es la siguiente:

Lengua Extranjera -Inglés-: 21 (24,7%),
Pedagogía Terapéutica: 29 (34,1%),
Audición y Lenguaje: 9 (10,6%),
Educación Física: 26 (30,6%).

La desigualdad en los alumnos por itinerarios es un reflejo de las diferencias en el número total de alumnos que los cursan, siendo el de Pedagogía terapéutica y el de Educación física aquellos que registran una mayor matrícula.

3. 2.- Instrumento

La recogida de datos se ha llevado a cabo mediante un cuestionario en el que los estudiantes respondían a preguntas de interés sociolingüístico y académico, como el sexo, la edad, el itinerario que estaban cursando o el número de lenguas extranjeras estudiadas, entre otras cuestiones. Además, los estudiantes realizaron una prueba de disponibilidad léxica, conforme a las pautas metodológicas del *Proyecto*

panhispánico de disponibilidad léxica, esto es, los informantes, mediante el sistema de listas abiertas, deben escribir, durante un tiempo cronometrado de dos minutos, todas aquellas palabras en inglés que conozcan relacionadas con un determinado centro de interés, de los cuales se les informaban en el mismo momento de realizar la prueba.

Se encuestó acerca de once centros de interés, entre los que se incluyeron un total de ocho de los dieciséis presentes en los estudios pioneros (Gougenheim *et al.*, 1964). La elección de los centros ha estado determinada por los contenidos que luego tendrán que enseñar como futuros maestros. Así, consultados varios manuales de enseñanza del inglés en Educación Primaria, se determinó que los centros de interés que con más frecuencia se trabajan en esa etapa educativa son: *Partes del cuerpo humano*, *La ropa*, *Animales*, *Comidas y bebidas*, *La escuela*, *La ciudad*, *Juegos y distracciones* y *Profesiones*. A estos centros, se les han sumado las áreas asociativas de *Emociones*, no analizada en este trabajo, *TIC* y *Educación*, que no constituyendo propiamente contenidos de Primaria, son relevantes por estar directamente relacionados con su formación académica.

3. 3.- Procedimiento

La recogida de datos se realizó una vez finalizadas las clases del primer semestre y antes de la partida del centro por parte de los estudiantes para la realización del Prácticum II, que ocupa todo el segundo semestre. En una de las sesiones de esta materia se les informó de los objetivos del estudio y de la voluntariedad de participar en el mismo. En un primer momento, los informantes rellenaron el cuestionario sociodemográfico y, a continuación, completaron la tarea de disponibilidad léxica, en la que, mediante el sistema de listas abiertas, escribieron todas aquellas palabras en inglés que conocían relacionadas con un determinado centro de interés. Sobre estos centros se les informó en el mismo momento de realizar la prueba y fueron presentados uno tras otro, de modo que no podían pasar a completar datos del siguiente centro hasta no haber concluido los dos minutos establecidos.

El reparto del total del alumnado en pequeños grupos para la realización de los Seminarios previos al Prácticum dificultó la recogida de información, de ahí que la muestra final represente tan solo el 43% del total de la población.

3.4.- Análisis de datos

Todos los datos recogidos han sido editados conforme a las pautas establecidas por Samper Padilla (1998), esto es, se han corregido los errores de carácter ortográfico, eliminado las palabras repetidas, ininteligibles y aquellas escritas en otras lenguas, neutralizado las formas flexivas y unificado palabras en cuanto a la grafía. En el caso de cuestiones derivadas del hecho de tratarse de datos producidos en una lengua no nativa para los estudiantes, se han seguido igualmente las decisiones tomadas en otros trabajos sobre lenguas extranjeras (De la Maya, 2015; Samper Hernández, 2002; Santos Díaz, 2015a).

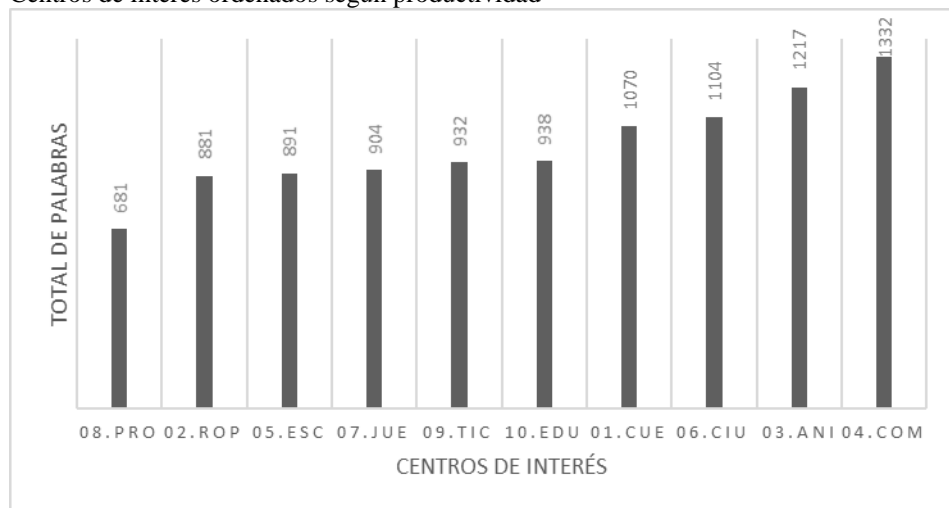
Para el análisis de los resultados, efectuado con el paquete estadístico SPSS (v.19), se realizó, en primer lugar, un análisis descriptivo de los datos y, en segundo, análisis inferenciales que nos han permitido dar respuesta a las preguntas de investigación formuladas. La elección de las pruebas estadísticas ha venido determinada por el cumplimiento de los requisitos que deben observar las series de datos. Así, cuando se cumplían los supuestos para realizar pruebas paramétricas se aplicó un análisis inferencial a través de las pruebas T de Student y ANOVA de un factor, siendo la prueba de Scheffé la utilizada para llevar a cabo las comparaciones múltiples. Cuando los datos no cumplían los supuestos para realizar dicho tipo de pruebas, se emplearon la prueba U de Mann Whitney y la prueba H de Kruskal Wallis. Con el fin de ajustar más la muestra, se ha realizado la corrección de Bonferroni. Asimismo, se ha establecido el tamaño del efecto mediante la *d* de Cohen (Cohen, 1988).

4.- Resultados

Antes de pasar a dar respuesta a nuestras preguntas de investigación, presentamos los datos globales obtenidos en relación con las palabras y vocablos actualizados por los estudiantes, una vez realizada la edición de datos. El total asciende a 9950 palabras, lo que representa un promedio de 117 palabras por informante.

La figura 1 presenta los centros ordenados según su productividad, de manera que el centro menos productivo, con diferencia, resulta ser el de *Profesiones*, siendo la media de $8,24 \pm 4,19$ palabras. Este centro está seguido por los centros de *La ropa*, *La escuela* y *Juegos y distracciones*, que presentan datos muy similares y en los que los participantes en el estudio han actualizado una media de 10 palabras aproximadamente. En el lado opuesto, el centro más productivo es el de *Comidas y bebidas*, con una media de $16 \pm 5,66$ palabras, y *Animales*, con una media de $14,55 \pm 4,65$ palabras.

Figura 1
Centros de interés ordenados según productividad



Fuente: elaboración propia

Por lo que se refiere a los vocablos, si examinamos la tabla 1, observamos cómo, a excepción del centro *La ropa* que mantiene la misma posición, todos los demás centros ven alterado su rango cuando comparamos palabras y vocablos. Los casos más extremos en este sentido son *Animales*, que pasa del rango 2 en palabras, al octavo en vocablos, o *Partes del cuerpo humano* que pasa del cuarto al décimo respectivamente.

Tabla 1

Comparación de rangos en palabras y vocablos totales

| RANGO | PALABRAS | CENTRO DE INTERÉS | VOCABLOS | RANGO |
|-------|----------|--|----------|-------|
| 4 | 1070 | <i>Partes del cuerpo humano</i> | 63 | 10 |
| 9 | 881 | <i>La ropa</i> | 65 | 9 |
| 1 | 1332 | <i>Comidas y bebidas</i> | 155 | 5 |
| 8 | 891 | <i>La escuela (muebles y material)</i> | 116 | 7 |
| 3 | 1104 | <i>La ciudad</i> | 181 | 4 |
| 2 | 1217 | <i>Animales</i> | 100 | 8 |
| 7 | 904 | <i>Juegos y distracciones</i> | 188 | 3 |
| 10 | 681 | <i>Profesiones</i> | 131 | 6 |
| 6 | 932 | <i>TIC</i> | 230 | 2 |
| 5 | 938 | <i>Educación</i> | 262 | 1 |

Fuente: elaboración propia

Finalmente, respecto de los centros más y menos productivos en vocablos, encontramos que los más productivos son *Educación* y *TIC*, con un número de vocablos que cuadruplica el de los menos productivos, que resultan ser *Partes del cuerpo humano* y *La ropa*.

En relación con nuestra primera pregunta de investigación, que interrogaba acerca de la existencia de diferencias cuantitativas en la producción léxica tomando en consideración el sexo de los estudiantes, el análisis descriptivo de los resultados referidos a las palabras totales y producidas por hombres y mujeres (tabla 2), nos permite afirmar que estas últimas aventajan muy ligeramente a sus compañeros varones, aunque sus datos son también más heterogéneos pues presentan una desviación típica mayor, tanto en el total del palabras como en los

parciales por centros de interés. Sin embargo, esa ligera ventaja no resulta ser estadísticamente significativa ya que el resultado del análisis inferencial ($Z = -,187$; $p = ,852$) conlleva la aceptación de la hipótesis nula.

Tabla 2

Media de palabras en cada centro de interés según la variable de agrupamiento de sexo

| Centro de interés | Hombre | | Mujer | | Total | |
|-------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | media | d.t. | media | d.t. | media | d.t. |
| 1CUE | 12,61 | 4,306 | 12,94 | 5,613 | 12,82 | 5,168 |
| 2ROP | 9,18 | 3,175 | 11,25 | 4,635 | 10,52 | 4,278 |
| 3ANI | 15,50 | 4,150 | 14,04 | 4,859 | 14,55 | 4,649 |
| 4COM | 14,89 | 4,557 | 16,60 | 6,137 | 16,00 | 5,664 |
| 5ESC | 9,75 | 3,170 | 11,29 | 4,286 | 10,75 | 3,979 |
| 6CIU | 13,54 | 3,949 | 12,92 | 4,584 | 13,14 | 4,357 |
| 7JUE | 10,57 | 3,338 | 10,94 | 3,908 | 10,81 | 3,701 |
| 8PRO | 8,61 | 3,035 | 8,04 | 4,711 | 8,24 | 4,189 |
| 10TIC | 13,25 | 3,787 | 10,33 | 6,437 | 11,35 | 5,799 |
| 11EDU | 11,18 | 5,041 | 11,50 | 6,394 | 11,39 | 5,925 |
| Palabras totales | 119,07 | 26,812 | 119,85 | 43,255 | 119,58 | 38,128 |

Fuente: elaboración propia

Por lo que respecta a los centros de interés, de los diez analizados en este trabajo, las mujeres presentan medias superiores que las de sus compañeros en seis de ellos, entre los que destaca *La ropa* en el que la diferencia con los hombres es mayor. No obstante, en tres de ellos, *Partes del cuerpo humano*, *Juegos y distracciones* y *Educación*, las diferencias son mínimas. Por su parte, los hombres han mostrado conocer un mayor número de palabras en los centros de interés de *Animales*, *Ciudad*, *Profesiones* y *TIC*. Si tomamos en consideración la productividad, observamos que los dos grupos, chicos y chicas, coinciden en el centro menos productivo (*Profesiones*), aunque no en el resto, no coincidiendo tampoco en el más productivo que es, en el caso de los hombres *Animales*, con una media de $14,55 \pm 4,65$ palabras, y en el de las mujeres, *Comidas y bebidas*, con una media de $16 \pm 5,66$ palabras. Asimismo, es el centro de interés de *TIC* donde se constatan las mayores diferencias en la productividad de chicos y chicas.

En cuanto al análisis inferencial realizado para la variable de sexo, se llevaron a cabo, en primer lugar, las comprobaciones pertinentes y necesarias para saber si los análisis que se debían hacer requerían pruebas de carácter paramétrico o no paramétrico, determinando que se debían aplicar pruebas no paramétricas a los centros de interés de *Partes del cuerpo humano* y *TIC* y pruebas paramétricas al resto de centros. Los datos obtenidos en la prueba U de Mann-Whitney nos indican que existen diferencias significativas a favor de los chicos según la variable de agrupación de sexo en el centro de interés de *TIC* ($Z=-2,693$; $p=,007$). Además, si interpretamos la magnitud del tamaño del efecto ($d=,629$), observamos como en este caso, es de carácter intermedio (Cohen, 1988).

Por lo que respecta a las series de datos que cumplieron con las condiciones para realizar pruebas paramétricas, la prueba T de Student mostró que únicamente existen diferencias significativas en el centro de interés de *La ropa* a favor de las mujeres ($t=-2,110$; $p=,038$). En este caso, a diferencia del anterior, el efecto del tamaño de la muestra ($d=,0495$) es de carácter pequeño (Cohen, 1988).

En nuestra segunda pregunta de investigación, nos planteábamos si los estudiantes que cursan el itinerario de inglés y, por tanto, los futuros profesores de esta materia en Educación Primaria producían un mayor número de palabras, esto es, la influencia de la variable Itinerario de especialización.

Si prestamos atención a la media de palabras totales aportadas distinguiendo el itinerario que se encuentren cursando los alumnos (tabla 3), nos encontramos con que los alumnos del itinerario de Lengua Extranjera inglés (LE) han actualizado una media de 154,1 palabras ($\pm 39,89$), mientras que los alumnos del itinerario de Pedagogía Terapéutica (PT) son los que menos palabras han aportado (93,17; $\pm 29,33$). Los alumnos de Audición y Lenguaje (AL), por su parte, han escrito un total de 104,11 ($\pm 23,93$) frente a las 118,27 ($\pm 26,23$) del total de palabras aportadas por los alumnos del itinerario de Educación Física (EF).

Tabla 3

Media de palabras en cada centro de interés según la variable de agrupamiento de itinerario

| Itinerario | | CUE | ROP | ANI | COM | ESC | CIU | JUE | PRO | TIC | EDU | Palabras totales |
|----------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|---------------------|
| LE (inglés) | media | 17,1 | 13,38 | 17,67 | 20,14 | 12,71 | 15,29 | 12,81 | 11,62 | 16,05 | 17,29 | 154,10 |
| | d.t.. | 5,78 | 5,20 | 4,041 | 6,79 | 4,32 | 4,45 | 4,71 | 4,74 | 5,72 | 5,42 | 39,88 |
| PT | media | 10,41 | 8,83 | 11,83 | 13,10 | 8,86 | 11,21 | 8,93 | 5,66 | 5,83 | 8,52 | 93,17 |
| | d.t. | 4,23 | 3,40 | 4,01 | 4,67 | 4,12 | 3,78 | 2,82 | 3,33 | 2,76 | 4,88 | 29,33 |
| AL | media | 12,00 | 10,00 | 12,44 | 16,22 | 9,56 | 10,89 | 10,11 | 6,89 | 8,00 | 8,00 | 104,11 |
| | d.t.. | 3,93 | 3,39 | 4,30 | 4,38 | 2,87 | 3,33 | 2,47 | 2,26 | 4,38 | 4,84 | 23,93 |
| EF | media | 11,54 | 9,77 | 15,04 | 14,73 | 10,81 | 13,85 | 10,96 | 8,12 | 13,62 | 9,85 | 118,27 |
| | d.t.. | 3,524 | 3,42 | 4,22 | 4,09 | 3,25 | 3,99 | 3,07 | 2,90 | 3,48 | 3,97 | 26,22 |
| Total | media | 12,59 | 10,36 | 14,32 | 15,67 | 10,48 | 12,99 | 10,64 | 8,01 | 10,96 | 11,04 | 117,06 |
| | d.t.. | 5,12 | 4,25 | 4,67 | 5,71 | 4,04 | 4,29 | 3,69 | 4,16 | 5,87 | 5,93 | 38,51 |

Fuente: elaboración propia

Cabe destacar que el centro de interés de *Comidas y bebidas* es el área asociativa en la que los alumnos de los itinerarios de LE, PT y AL han contestado un mayor número de palabras: 20,14 ($\pm 6,79$); 13,10 ($\pm 4,67$) y 16,22 ($\pm 4,38$) de media, respectivamente. Sin embargo, los alumnos de EF han destacado en el centro de interés de *Animales*, contestando una media de 15,04 palabras por alumno ($\pm 4,23$). El centro de interés de *Profesiones* es el que ha registrado una media menor de palabras: 11,62 los alumnos del itinerario de LE ($\pm 4,75$); 8,12, los de EF ($\pm 2,9$); 6,89, los de AL ($\pm 2,26$) y, por último, 5,66 los alumnos cursando el itinerario de PT ($\pm 3,33$).

Asimismo, es de especial relevancia el hecho de que los alumnos de AL, pese a ser un número considerablemente reducido en comparación con los alumnos de los demás itinerarios, han superado en la media de palabras aportadas a los alumnos de los itinerarios de PT y EF en los centros de interés de *Partes del cuerpo humano*, *La ropa* y *Comida y bebidas* y a los alumnos de PT en *Animales*, *La escuela*, *Juegos y distracciones*, *Profesiones* y *TIC*. Sin embargo, son los que han obtenido unos resultados más negativos en los centros de interés de *La ciudad* y *Educación*.

Por último, reseñamos que los alumnos del itinerario de Lengua Extranjera inglés han demostrado tener un mayor léxico disponible en todos los centros de interés frente al resto de los alumnos, aunque esto es bastante previsible dado que la prueba se realizaba en lengua inglesa y han cursado más materias relacionadas con esta lengua en el Grado.

Los resultados de la ANOVA de un factor ($F=16,298$; $p=,000$) realizada para determinar si existen o no diferencias entre los itinerarios en relación con el número total de palabras, revelan la existencia de diferencias. Por su parte, las comparaciones post hoc, a través de la prueba de Scheffé, revelan que las diferencias se producen entre los itinerarios de LE y AL ($p=,002$), PT ($p=,000$) y EF ($p=,003$). Asimismo, existen entre los itinerarios de EF y PT ($p=,035$). En cuanto al análisis inferencial realizado para esta variable en relación con los distintos centros de interés, los datos obtenidos de las pruebas iniciales indicaron que se debían realizar pruebas paramétricas para los centros de interés de *Partes del cuerpo humano*, *Animales*, *La escuela*, *La ciudad*, *Profesiones* y *Educación* y pruebas no paramétricas para el resto de centros. La prueba ANOVA de un factor nos indica que sí existen diferencias significativas entre los itinerarios con respecto a todos los centros de interés apuntados anteriormente (1CUE: $F=10,175$, $p=,000$; 3ANI: $F=9,048$, $p=,000$; 5ESC: $F=4,376$, $p=,007$; 6CIU: $F=5,497$, $p=,002$; 8PROF: $F=11,885$, $p=,000$; 11EDU: $F=16,503$, $p=,000$).

Para conocer entre qué itinerarios se daban esas diferencias, se realizaron las pruebas post hoc, las cuales nos indicaron que existían diferencias significativas entre los alumnos del itinerario de LE en comparación con el resto de alumnos de los demás itinerarios en los centros de interés de *Partes del cuerpo humano*, *Profesiones* y *Educación*. En cuanto al léxico disponible de *Animales*, sí existen diferencias significativas entre los alumnos de LE y los de PT y AL pero no se dan tales diferencias con los alumnos de EF. Sin embargo, sí existen diferencias significativas entre los alumnos de este último itinerario y los de PT. Asimismo, la tabla 5 nos indica que sólo existen

diferencias significativas entre los alumnos del itinerario de LE y los del itinerario de PT en *La escuela* y en *La ciudad*.

Tabla 4

Pruebas Post hoc según la variable de agrupamiento de itinerario

| Variable dependiente | (I) Itinerario | (J) Itinerario | Diferencia de medias | | Intervalo de confianza al 95% | | |
|----------------------|----------------|----------------|----------------------|--------------|-------------------------------|-----------------|-----------------|
| | | | (I-J) | Error típico | sig. | Límite inferior | Límite superior |
| 1CUE | LE | PT | 6,729* | 1,275 | ,000 | 3,09 | 10,37 |
| | | AL | 5,143* | 1,773 | ,045 | ,08 | 10,20 |
| | | EF | 5,604* | 1,306 | ,001 | 1,88 | 9,33 |
| 3ANI | LE | PT | 5,839* | 1,180 | ,000 | 2,47 | 9,21 |
| | | AL | 5,222* | 1,641 | ,022 | ,54 | 9,91 |
| | | EF | 2,628 | 1,208 | ,201 | -,82 | 6,08 |
| | PT | LE | -5,839* | 1,180 | ,000 | -9,21 | -2,47 |
| | | EF | -3,211* | 1,112 | ,046 | -6,39 | -,03 |
| | | AL | 3,852* | 1,094 | ,009 | ,73 | 6,97 |
| 5ESC | LE | PT | 3,852* | 1,094 | ,009 | ,73 | 6,97 |
| 6CIU | LE | PT | 4,079* | 1,141 | ,008 | ,82 | 7,34 |
| 8PRO | LE | PT | 5,964* | 1,013 | ,000 | 3,07 | 8,86 |
| | | AL | 4,730* | 1,409 | ,014 | ,71 | 8,75 |
| | | EF | 3,504* | 1,038 | ,013 | ,54 | 6,47 |
| 11EDU | LE | PT | 8,768* | 1,365 | ,000 | 4,87 | 12,67 |
| | | AL | 9,286* | 1,898 | ,000 | 3,87 | 14,71 |
| | | EF | 7,440* | 1,398 | ,000 | 3,45 | 11,43 |

Fuente: elaboración propia

Al tratarse de más de dos centros de interés a los que había que realizarles las pruebas no paramétricas, se llevó a cabo la prueba H de Kruskal-Wallis, que nos indica que existen diferencias significativas entre los alumnos de los itinerarios y los cuatro centros de interés analizados: *La ropa* ($Z=10,474$; $p=,015$) con un tamaño del efecto intermedio ($d=,661$); *Comidas y bebidas* ($Z=18,252$; $p=,000$), *Juegos y distracciones* ($Z=12,708$; $p=,005$) y *TIC* ($Z=48,924$; $p=,000$) con un tamaño del efecto grande en estos tres centros ($d=1.002$; $d=,765$ y $d=2.471$, respectivamente).

Para identificar los itinerarios en los que se han producido esas diferencias significativas, se ha realizado la prueba U de Mann-Whitney

comparando los itinerarios por parejas y cuyos resultados muestra la tabla siguiente.

Tabla 5

Comparaciones múltiples a través de la prueba U de Mann Whitney en función del itinerario

| | ROP | COM | JUE | TIC |
|---------|---------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| LE – PT | Z=-3,054; p=,002‡; d=,955 | Z=-3,782; p=,000‡; d=1,262 | Z=-3,286; p=,001‡; d=1,04 | Z=-5,717; p=,000‡; d=2,725 |
| LE – EF | Z=-2,393; p=,017; d=,742 | Z=-3,469; p=,001; d=1,167 | Z=-1,694; p=,090; d=,505 | Z=-1,088; p=,277; d=,319 |
| LE – AL | Z=-1,589; p=,112; d=,604 | Z=-1,363; p=,173; d=,512 | Z=-1,205; p=,228; d=,44 | Z=-3,315; p=,001; d=1,512 |
| PT - EF | Z=-,941; p=,347; d=,254 | Z=-1,049; p=,294; d=,285 | Z=-2,342; p=,019; d=,661 | Z=-5,616; p=,000; d=2,301 |
| PT- AL | Z=-,762; p=,446; d=,247 | Z=-1,722; p=,085; d=,58 | Z=-1,229; p=,219; d=,403 | Z=-1,326; p=,185; d=,433 |
| AL - EF | Z=-,076; p=,936; d=,026 | Z=-1,043; p=,297; d=,356 | Z=-,399; p=,690; d=,134 | Z=-3,001; p=,003; d=1,167 |

‡ p<.008 (Corrección de Bonferroni)

fuelle: elaboración propia

Por lo que respecta al itinerario de LE, encontramos diferencias significativas con el de PT en los cuatro centros de interés, con el de AL sólo en el centro de interés de *TIC* y con el de EF, en *La ropa* y en *Comidas y bebidas*.

En los centros de interés de *Juegos y distracciones* y de *TIC* se encontraron diferencias significativas entre los itinerarios de PT y de EF. Asimismo, también se observan diferencias significativas entre los itinerarios de AL y EF en cuanto a *TIC*, mientras que no existen diferencias significativas entre los itinerarios de PT y EF en ninguno de los cuatro centros de interés.

5.- Discusión de resultados

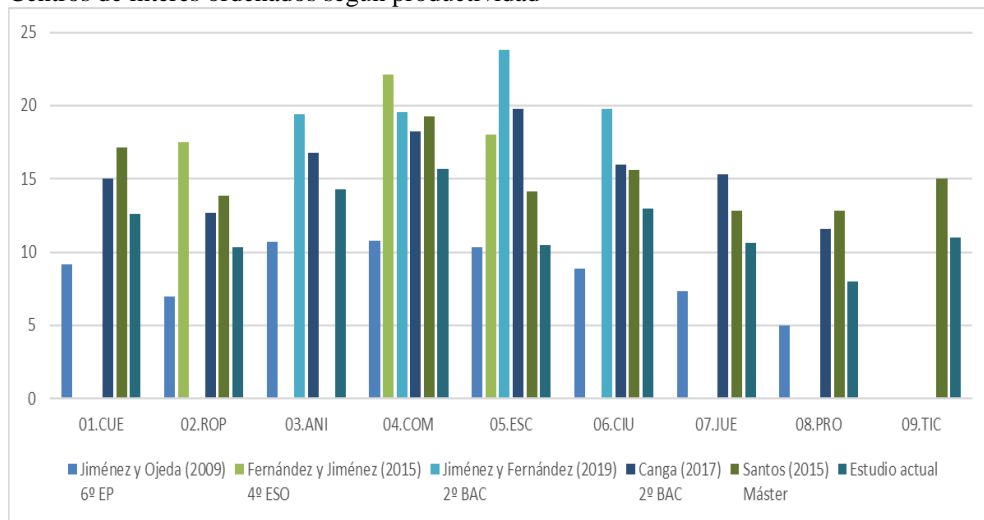
En relación con los resultados globales de la muestra en referencia a las palabras producidas, expusimos anteriormente que la cantidad ascendía a 9950, con un promedio de 117 palabras por informante. A este respecto, cabe preguntarse si los futuros maestros tienen un léxico disponible suficiente en los centros evaluados que, recordamos, se corresponden en su mayoría con las áreas asociativas trabajadas en Educación Primaria.

Puesto que no disponemos de estudios con una muestra de informantes igual a la nuestra, hemos optado por comparar nuestros resultados con otros estudios que evalúan la disponibilidad léxica en inglés de estudiantes de distintos niveles: por debajo del nivel de nuestros alumnos, con los trabajos de Jiménez y Ojeda (2009a), centrado en estudiantes de 6º de Primaria, Fernández y Jiménez (2015) en estudiantes de último año de la ESO y Jiménez y Fernández (2019) y Canga Alonso (2019), con alumnos de 2º de Bachillerato. Por encima del nivel de los estudiantes de este estudio, comparamos con los resultados de Santos Díaz (2015a), que evalúa la disponibilidad en un nivel universitario superior al nuestro. Hemos de decir, que esta comparación debe hacerse con cierta cautela ya que en algunos de los trabajos las áreas asociativas, no son totalmente coincidentes. Así, por ejemplo, mientras nosotros evaluamos el centro *TIC*, Santos Díaz (2015a) lo denomina *Ordenadores e Internet* lo que hace que las asociaciones puedan mostrar diferencias en número.

Los resultados, que se pueden observar representados en la figura 2, son un poco desalentadores, pues nos muestran cómo los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, así como los del Máster de Profesorado, superan en todos los centros de interés a nuestros estudiantes e incluso hay un centro, el de *La escuela*, con el que el futuro profesorado debería estar muy familiarizado, en el que el léxico disponible es muy similar al de los de 6º de Primaria.

Figura 2

Centros de interés ordenados según productividad



Fuente: elaboración propia

Explicar este hecho es realmente complicado, pero nos tiene que llevar a una reflexión profunda sobre la formación que dispensamos y a la necesidad de reforzar el léxico de los futuros docentes en relación con los diferentes temas que abordarán en Primaria.

Por lo que respecta a los centros más productivos, nuestros datos revelan que son el centro de *Comidas y bebidas* y el de *Animales* los que registran un número total de palabras mayor. Estos resultados coinciden con otros trabajos como el de Santos Díaz (2015a), el de Canga Alonso (2017), Agustín y Fernández (2014) o Jiménez y Ojeda (2009a), estudio este último en el que el segundo centro más productivo es el de *Animales*, como en nuestro caso.

Por lo que se refiere a los centros menos productivos, el centro de interés donde obtuvieron un menor número de palabras fue el de *Profesiones*, aspecto que es coincidente con los trabajos de Santos Díaz (2015a), quien también lo tiene entre los menos productivos, o con

Jiménez y Ojeda (2009a), Canga Alonso (2017) y Agustín y Fernández (2014), en los dos momentos en que evalúan a sus informantes.

Creemos con Michéa (1953) que la productividad en los diferentes centros viene determinada por el propio centro, esto es, por su coherencia semántica, pudiendo unos ofrecer más posibilidades de elección que otros. Asimismo, los materiales utilizados como base en el proceso de enseñanza/aprendizaje, pueden haber tenido un papel relevante ya que condicionan la exposición al vocabulario de los distintos centros de interés por parte de los estudiantes (De la Maya, 2015).

Por lo que respecta a los resultados en rangos de vocablos, los mismos resultados los encontramos en Santos Díaz (2015a), exceptuando el centro *Educación*, por el que ella no pregunta. Así en ambos trabajos el centro de *TIC* ocupa el rango 1 en vocablos, lo que deja constancia, a juicio de esta investigadora, del papel predominante que juega el inglés en las nuevas tecnologías. Por lo que respecta a los centros menos productivos, *Partes del cuerpo humano* y *La ropa*, parece razonable pensar que esa menor productividad se deba su carácter más compacto.

La primera pregunta de investigación se interesaba por la influencia de la variable sexo en la disponibilidad de los futuros profesores de Educación Primaria. Esta variable ha sido ampliamente analizada en los trabajos de disponibilidad pues constituye una de las tradicionales de estos estudios.

Nuestros datos nos muestran que, aunque las chicas aventajan ligeramente a los chicos, la diferencia no resulta ser significativa. Estos resultados contradicen los obtenidos por Jiménez y Ojeda (2009b) y Jiménez Catalán (2010), quienes sí encuentran un efecto altamente significativo del sexo en las medias obtenidas por los chicos y chicas en la tarea de disponibilidad léxica que analizan. Asimismo, Fernández Fontecha (2010) también encuentra una significativa ventaja de las mujeres sobre los hombres en la prueba realizada, al igual que Agustín y Fernández (2014), quienes concluyen de su estudio que las mujeres

proporcionan significativamente más respuestas que sus compañeros varones en los dos momentos en los que recogen datos de la misma muestra (6º de Primaria y 3º de la ESO), de modo que las diferencias se mantienen en el tiempo, aunque disminuyen conforme los informantes se hacen mayores. Quizás sea esta conclusión a la que llegan estas investigadoras la que podría explicar la ausencia de diferencias en nuestro estudio pues es posible que, con el tiempo, dichas diferencias hayan disminuido hasta el punto de dejar de ser significativas.

Por otra parte, sí que encontramos resultados comunes a los nuestros en los estudios realizados sobre Español lengua extranjera (ELE) por González Fernández (2013), pues en su trabajo las mujeres registran más palabras que los hombres, aunque los valores no resultan ser significativos, y con Carcedo González (2000), que también observa en sus resultados una diferencia poco significativa en la influencia de este factor.

Finalmente, en relación con nuestra segunda pregunta de investigación que se interesaba por la influencia de la variable Itinerario de especialización, creemos lógico pensar que los alumnos del itinerario de inglés, que han cursado un mayor número de asignaturas de o en inglés, hayan obtenido resultados significativamente mejores en el total de palabras actualizadas, aunque estos no se producen en todos los centros ni con todos los itinerarios. Este resultado es el obtenido también por Santos Díaz (2015a) en su trabajo realizado con estudiantes del Máster de Profesorado de Secundaria, en el que también son los estudiantes que cursan la especialidad de inglés quienes obtienen resultados significativamente mejores.

Las diferencias que constatamos en los otros tres grupos, significativas en el caso de EF/PT, son más difíciles de explicar dado que han cursado las mismas asignaturas, con la misma planificación y, en algunos casos, incluso con el mismo profesorado. Sin embargo, una explicación a tales diferencias puede venir determinada por el nivel previo con el que acceden al Grado, que no haya permitido, en la escasa

formación en término de horas que reciben en el mismo, homogeneizar los distintos niveles con los que llegan a la Universidad. A este respecto, sería interesante realizar una prueba al iniciar sus estudios universitarios, que sirviera como diagnóstico de su léxico disponible, y otra al finalizarlos, para ver cuáles han sido los cambios que se han producido.

6.- Conclusiones

Una vez presentados los resultados de la investigación desarrollada, nos disponemos a exponer nuestras conclusiones, analizando las limitaciones del presente estudio y presentando propuestas de futuro.

Respecto de las conclusiones, cabe destacar, en primer lugar, que la disponibilidad léxica de la muestra presenta unos niveles bajos, en comparación con los niveles alcanzados por estudiantes preuniversitarios. En segundo lugar, el sexo de los alumnos no tiene influencia en la disponibilidad léxica de la muestra ya que, como hemos expuesto, no se muestran diferencias significativas en la producción total de palabras entre hombres y mujeres. Creemos, con Jiménez Catalán (2010), que no existen diferencias preestablecidas entre ambos sexos y que las divergencias que pueden resultar se deben más a la interrelación de variables individuales, tales como la motivación, la actitud frente al aprendizaje de la lengua extranjera, la predisposición al esfuerzo en este proceso de aprendizaje o el uso diferenciado de estrategias de aprendizaje.

En tercer lugar, sí existen diferencias en la disponibilidad léxica de los estudiantes según el itinerario de intensificación cursado, siendo el alumnado encuestado del itinerario de Lengua Extranjera aquel que tiene un léxico disponible mayor, lo que puede estar determinado por una mayor exposición a la lengua inglesa durante el cuarto curso.

En referencia a las limitaciones, debemos indicar que hemos encontrado algunas en relación al tamaño y composición de nuestra muestra, siendo nuestra intención ampliar el muestreo para, de un lado, corroborar los resultados obtenidos y, de otro, incluir otras variables de estudio como por ejemplo el tipo de instrucción recibida, ya que en la Universidad de Extremadura hay un grupo de clase que recibe enseñanza bilingüe y que no ha sido incluido en este estudio.

Finalmente, creemos que estos resultados, especialmente aquellos que hacen referencia al escaso léxico disponible de nuestros estudiantes, deben conducirnos a una reflexión profunda sobre la formación que reciben nuestros alumnos y a la inminente necesidad de incluir cambios sustanciales en la misma. Asimismo, sería interesante profundizar en algunas líneas de investigación enunciadas al dar respuesta a nuestras preguntas. Por otra parte, puesto que se trata de un proyecto en su fase inicial, deberemos completar el estudio de las todas las variables tomadas en consideración, así como profundizar en el estudio cualitativo de los datos, explorando otros aspectos no tenidos en cuenta en este trabajo.

Referencias bibliográficas

Agustín Llach, M. P., y Fernández Fontecha, A. (2014). Lexical variation in learner's responses to cue words: the effect of gender. En Rosa María Jiménez Catalán (Ed.), *Lexical Availability in English and Spanish as a Second Language* (pp. 69-81). Dordrecht: Springer.

Bartol Hernández, J. A. (2014). Idoneidad de los centros de interés clásicos en los estudios de disponibilidad léxica aplicados al español como lengua extranjera: acerca del artículo de González Fernández. *Revista Nebrija* [en línea], 16. <https://doi.org/10.26378/rnlael816225>.

Borrego Nieto, J., Bartol Hernández, J. A., Fernández Juncal, C., y Hernández Muñoz, N. (2014). Dispolex. Investigación léxica. Recuperado de <http://www.dispolex.com>

Canga Alonso, A. (2017). Spanish L1 speakers' and EFL

learners' available lexicon. *Anuario de Estudios Filológicos*, XI, 5-23. <http://hdl.handle.net/10662/8066>.

Canga Alonso, A. (2019). Attitudes to English as a Foreign Language and Multilingual EFL Learners' Available Lexicon. En A. Jiménez-Muñoz y M. C. Lahuerta Martínez (Eds.), *Empirical studies in multilingualism. Analysing Contexts and Outcomes* (pp. 131-156). Bern: Peter Lang. Doi: <https://doi.org/10.3726/b15231>

Carcedo González, A. (1998). Desarrollo de la competencia léxica en español LE: análisis de cuatro fases de disponibilidad. *Pragmalingüística*, 5-6, 75-94. Doi: <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2017.i25>

Carcedo González, A. (2000). *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés*. Turku: Turun Yliopisto.

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2. Auflage). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Enseñanza, aprendizaje y evaluación*. Madrid: Anaya.

De la Maya Retamar, G. (2015). El desarrollo de la competencia léxica en la adquisición del francés como lengua extranjera en la ESO. (Tesis Doctoral). Universidad de Extremadura, Badajoz. Recuperado de: <http://dehesa.unex.es/handle/10662/4045?locale-attribute=pt>.

Dimitrijevic, N. R. (1969). *Lexical Availability; A New Aspect of the Lexical Availability of Secondary School Children*. Heidelberg: Julius Gross Verlag.

Dupré, J.-B. (2007). *Disponibilité lexicale bilingue: le cas de jeunes locuteurs d'Ottawa*. Canada.

Echevarría, M. S. (1991). Crecimiento de la disponibilidad léxica de estudiantes chilenos de nivel básico y medio. En H. López Morales (Ed.), *La enseñanza del español como lengua materna* (pp. 61-78). Riopiedras: Universidad de Puerto Rico.

Fernández Fontecha, A. (2010). Gender and motivation in EFL vocabulary production. En R. M. Jiménez Catalán (Ed.), *Gender perspectives on vocabulary in foreign and second languages2* (pp. 93-116). Basingstoke: Palgrave Macmillan. Doi: https://doi.org/10.1057/9780230274938_5

Fernández Orío, S., y Jiménez Catalán, R. M. (2015). Lexical availability of EFL learners at the end of spanish secondary education: The effect of language program and prompt. *Es*, 36, 103-127. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/22681>

Ferreira, R. (2006). *Disponibiliad léxica en inglés como lengua materna e inglés como lengua extranjera*. Universidad de Concepción.

Ferreira, R., Echevarría, M. S., y Echeverría, M. (2010). Redes semánticas en el léxico disponible de inglés L1 e inglés LE. *Onoamázein*, 21(1), 133-153. Recuperado de http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/21/5_Ferreira.pdf

Germany G. P., y Cartes E., N. (2000). Léxico disponible en inglés como segunda lengua en instrucción formalizada. *Estudios pedagógicos* [en línea], 26, 39-50. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052000000100003>.

Gontier, D. (1986). *Exécution, traitement, analyse et commentaire d'une enquete de disponibilite lexicale en milieu scolaire senegalais (classes de CM2, 5ème et 3ème)*. Université Marc Bloch, Strasbourg.

González Fernández, J. (2013). La disponibilidad léxica de los estudiantes turcos de Español como Lengua Extranjera. *Marcoele* [en línea], 16, 1-14. <https://doi.org/10.26378/rnlael816223>.

González Fernández, J. (2014). Idoneidad de los centros de interés clásicos en los estudios de disponibilidad léxica aplicados al español como lengua extranjera. *Revista Nebrija* [en línea], 16. <https://doi.org/10.26378/rnlael816223>.

Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P., y Sauvageot, A. (1956). *L'élaboration du Français Élémentaire. Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris: Didier.

Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P., y Sauvageot, A. (1964). *L'élaboration du français fondamental (1er degré). Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris: Didier.

Herranz Llácer, C. V. (2018). Disponibilidad léxica de los futuros profesores de Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica*

de Formación del Profesorado, 21(1), 143-159.
<http://hdl.handle.net/11162/150904>. Doi:

<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.295271>

Jiménez Catalán, R. M. (2010). Gender tendencies in EFL across vocabulary tests. En Rosa María Jiménez Catalán (Ed.), *Gender perspectives on vocabulary in foreign and second languages* (pp. 117-138). Basingstoke: Palgrave Macmillan. Doi: https://doi.org/10.1057/9780230274938_6

Jiménez Catalán, R. M., y Dewaele, J. M. (2017). Lexical availability of young Spanish EFL learners: emotion words versus non-emotion words. *Language, Culture and Curriculum*, 30(3), 283-299. <https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1327540>

Jiménez Catalán, R. M., y Fernández Fontecha, A. (2019). Lexical Availability Output in L2 and L3 EFL Learners: Is There a Difference? *English Language Teaching*, 12(2). <https://doi.org/10.5539/elt.v12n2p77>

Jiménez Catalán, R. M., y Ojeda Alba, J. (2009a). Disponibilidad léxica en inglés como lengua extranjera en dos tipos de instrucción. *Lenguaje y Textos*, 30, 167-176.

Jiménez Catalán, R. M., y Ojeda Alba, J. (2009b). Girls' and boys' lexical availability in EFL. *ILT-International Journal of Applied Linguistics*, 157(57-76). Doi: 10.2143/ITL.158.0.2046920

López Chavez, J., y Strassburguer Frías, C. (1991). Un modelo para el cálculo del índice de disponibilidad léxica individual. En *La enseñanza del español como lengua materna* (pp. 91-112).

López González, A. M. (2014). Desarrollo de los estudios de disponibilidad léxica en español lengua extranjera (ELE). En N. Contreras Izquierdo (Ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 411-421). Málaga: ASELE.

López Morales, H. (1973). *Disponibilidad léxica de los escolares de San Juan*. Universidad de Puerto Rico, MS.

Mackey, W. F., Savard, J. G., y Ardouin, P. (1971). *Le vocabulaire disponible du français*. Paris: Didier.

Martínez-Adrián, M., y Gallardo-del-Puerto, F. (2017). The effects of language typology on L2 lexical availability and spelling

accuracy. *International Journal of English Studies*, 17(2), 63. <https://doi.org/10.6018/ijes/2017/2/256411>

Michéa, R. (1950). Vocabulaire et culture. *Les Langues Modernes*, 44, 187-192.

Michéa, René. (1953). Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect nouveau de la statistique du langage. *Les langues modernes*, 47, 338-344.

Mora Ramos, I. (2017). Análisis de la disponibilidad léxica de alumnos AICLE y no-AICLE de 6º de Primaria en dos lenguas extranjeras. *Exploring the Lexicon of Bilingual and Plurilingual Learners: Lexical Availability and Vocabulary Acquisition*. Logroño: Universidad de la Rioja.

Paredes García, F. (2012). Desarrollos teóricos y metodológicos recientes de los estudios de disponibilidad léxica. *Revista Nebrija* [en línea], 11(6), 78-100. <https://doi.org/10.26378/rnlael611177>.

Paredes García, F. (2014). A vueltas con la selección de centros de interés en los estudios de disponibilidad léxica para una propuesta renovadora a propósito de la disponibilidad léxica en ELE. *Revista Nebrija* [en línea], 16. <https://doi.org/10.26378/rnlael816224>.

Rodriguez, L. (2006). *La langue française au Manitoba (Canada): histoire et évolution lexicométrique*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. Doi: <https://doi.org/10.1515/9783110909265>

Samper Hernández, M. (2002). *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE.

Samper Padilla, J. A. (1998). Criterios de edición del léxico disponible: sugerencias. *Revista Lingüística*, 10(10), 311-333.

Santos Díaz, I. C. (2015a). *Evaluación de la competencia léxica bilingüe en estudiantes del Máster Universitario en Profesorado*. (Tesis Doctoral, Málaga, Universidad de Málaga). <http://hdl.handle.net/10630/10447>.

Santos Díaz, I. C. (2015b). El impacto de las estancias en el extranjero en el léxico disponible en francés e inglés de estudiantes de posgrado. *e-AESLA* [en línea], 1, 1-15. Recuperado de <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/01/32.pdf>.

Santos Díaz, I. C. (2017). Incidencia de la lectura en el

vocabulario en lengua materna y extranjera. *OCNOS*, 16(1), 79-88. <https://doi.org/10.18239/ocnos>.

Santos Díaz, I. C. (2018). Incidencia del uso de la lengua extranjera (inglés y francés) en clase sobre el léxico disponible. *e-AESLA* [en línea], 4, 95-103. Recuperado de <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/04/09.pdf>.

Šifrar Kalan, M. (2009). Disponibilidad léxica en Español como Lengua Extranjera: el cotejo de las investigaciones en Eslovenia, Salamanca y Finlandia. *Verba hispanica: anuario del Departamento de la Lengua y Literatura Españolas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Ljubljana*, 17, 165-182. Doi: 10.4312/vh.17.1.165-182